

「学校インターンシップ」に関する事例研究

A Case Study on the “School Internship”

佐藤 史人

Fumito SATO

(和歌山大学教育学部)

伊藤 博美

Hiromi ITO

(梶山女学園大学教育学部)

2017年9月15日受理

Abstract

In this study, a teacher training course in the national university and another one in the private university are examined from viewpoint of period, credit and the content of field study. Practice teaching in Japanese system is shorter than East Asia countries, it may be insisted that it is in a good opportunity to experience the various duties of a teacher and decrease stress of a student facing practice teaching who want to be a teacher by prolonging spot experience-based activity, including “school internship.” However, it causes a fear that variety and the flexibility that are a merit of “the school internship” are spoiled by legislating in new teacher training course since 2019 as a substitute of the student teaching, on the other hand. Based on such a point, it is demanded now that staffs engaged in teacher training course of Japanese university should perform a teacher training to secure specialty.

はじめに

2015年、中央教育審議会は「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」を答申した。本答申は、教員養成のみならず、各自治体による現職教員の研修や採用手続にも言及している。この答申に応じて、諸大学は2019年度の教職課程の再認定を文科省から受ける準備に動いている。

本答申は諸大学に四つの点を提示している。1) 外国語、道徳性、ICT、障がい児教育といった新たな課題および「アクティヴ・ラーニング」の観点から見た授業改善への対応、2) 近年導入が著しい教職課程における「学校インターンシップ」の法的位置づけ、3) 教職課程に影響する質保証の構造及び改善、たとえば教職課程を統括する組織の設置や教職課程の評価の促進、4) 教職課程の大綱化、たとえば教科に関する科目と教職に関する科目の統合である。

本研究では、この答申に基づき教育職員免許法施行規則が一部改正され、上記2)の「学校インターンシップ」が2019年度から法的に位置づけられることに着目する。日本の教員養成は、その後の採用・研修とは区別し、大学や短期大学の教職課程において行われ、いわゆるfield studyは教育実習だけが法的に位置づけられていた。しかし、麻生(2016)が示しているように、1999年の教育職員養成審議会の答申において、教員希望の学生の受け入れ体制の整備が提言され、さらに2012年の中央教育審議会答申でも、養成段階にある学生の学校現場での体験機会の充実、2013年の教育再生実行会議の報告では「学生の学校現場でのボランテ

ィア活動を推進するなど、大学と学校現場との連携」の強化が提言された。こうした流れを踏まえて麻生(2016)は、第一に「学校インターンシップ」は学習指導にとどまらない日本の教員の職務範囲に対応するために必要な養成段階におけるfield studyであること、第二に養成段階から豊富なfield studyを行うことで、採用段階との溝を埋められるという利点があるとする。こうした利点から、2019年度から「学校インターンシップ」は「教育実習」を一部代替、あるいは補充する形で導入される。

1. 概念や用語の定義

本研究で言う「学校インターンシップ」は、狭義では、上述のように2019年から教育職員免許法施行規則一部改正により単位化される、「教育実習」を一部代替あるいは補充する、教員養成課程におけるfield studyとする。他方、これまでの経緯を踏まえ広義では、田島(2016)が示すように「教員を目指す大学生に対し、学校現場のニーズとあまりにもかけ離れた形で教員養成が行われてきたとする現状認識の上に、導入が進められている教育プログラム」であり、「在学中の学生に対し、教員見習いとして豊かな実践体験を得るための、場合によっては数年にもわたる長期間の研修機会を提供している」(p.7)ものとする。ただし大学によっては「学校インターンシップ」という名称でない場合もある。

2. 研究課題の背景：

田島・中村・溝上・森下(2016)は、エピローグにおいて「学校インターンシップ」の意義と可能性について述べている。「学校インターンシップ」を学生が「教員としての資質能力を高める機会」となるだけでなく、「養成と採用の溝を埋めるための方略となる」ものであり(p.300)、「学校現場の教員の大学側への関心を喚起し、学生たちが行う(中略)省察に対する積極的な関わりを生じさせ」(p.301)、「大学の指導体制も、インターンシップに参加する学生が持ち込む視点の異質さに合わせて変更を可能にしていく」(p.301)ことが期待されるものとしている。

学校インターンシップが日本の教員養成課程に法的に位置づけられることを前提として、実践事例を検討することにより、2019年に先立って可能性や課題を明らかにすることで、学校インターンシップを教育実習の一部と位置づけるか、あるいは教育実習とは別に位置づけるか、各大学のカリキュラム編成の方針を定める際の参考になると考えられる。

3. 先行研究の整理

(ア)「インターンシップ」について

インターンシップについて古閑(2001)は、語源、アメリカとの違い、日本におけるインターンシップの定義を明示し、日本の大学等におけるインターンシップ普及の背景を明らかにしている。また田中(2007)は、日本の教員養成における教育実習、工学教育における「工場または現業実習」、医師養成における研修制度の歴史についてだけでなく、アメリカのCO-OP教育、ドイツのマイスター制度およびデュアルシステム、イギリスにおけるサンドイッチシステムの起源について概観している。ここではインターンシップは広く捉えられ、教員養成においては教育実習もインターンシップの一形態と捉えられている。加藤(2016)も産学連携教育からみた大学の教育改革のなかで、我が国の長期インターンシップとして幅広く文系社会科学系私立大学のCO-OP教育についてまとめている。

(イ)「教育支援人材」について

上記のインターンシップが、学生の成長に資する体験を重視した現場での活動として捉えられているのに対し、日本教育大学協会(編)(2010)は学生の学校現場における活動を地域による教育支援の一つと捉えている。これは後述する森下(2015)から見れば、サービスマーケティングの性格の強い「学校支援ボランティア」と捉えられるだろう。

(ウ)「学校インターンシップ」について

「学校インターンシップ」の変遷や概念の整理については、森下(2015)に詳しい。森下(2015)は、第一に

「学校インターンシップ」と類似した概念を次のように整理している。大学で実施される教員養成の質保証・高度化に資する活動の総体を「体験的プログラム」とし、そのうち、学生の自主性を重視し、自由度の高い活動を「学校支援ボランティア」、学生が教師として学校に適應するための学習活動を「学校インターンシップ」、学生と受け入れる学校側の互惠関係が組織化された活動を「サービスマーケティング」と区別している。第二に、ある大学と自治体の教育委員会とが連携して実施されている「体験的プログラム」について構築から定着までの変遷を分析し、以下のような知見を得ている。教員志望学生を対象とした、教員養成の質保証・高度化に資する大学の活動には、学校現場のニーズに沿った活動形態、学校現場における学生の活動を支援するシステム、大学と教育委員会の互恵的な連携が求められる。

「学校インターンシップ」に関する我が国初の論文集の単行本が、田島・中村・溝上・森下(2016)であろう。同書は、第一に学校インターンシップを「共創的越境」をkey conceptとして検証し(田島(2016))、第二に、共創的越境の実現を目指す実践体験型演習としての学校インターンシップについて教育制度の側面から論じ(麻生(2016)、佐藤(2016))、第三に、それぞれヴィゴツキー理論(田島(2016))、自己論(溝上(2016))、正統的周辺参加論(高木(2016))、またショーン理論(山口(2016))から学校インターンシップの意義を検討し、第四に「学校インターンシップを効果の側面から検証し」(香川(2016)、森下(2016)、原(2016)、有元(2016))、第五に大学教育改革としての学校インターンシップをめぐる動きを検討している(森下(2016)、加藤(2016)、益川・長谷川・溝上(2016))。

「学校インターンシップ」の課題は、次のことが指摘されている。高木(2016)や香川(2016)は、油布(2013)が指摘したように、学校側の求める振る舞いやスキルの獲得が学生に求められる側面が強く、大学教育が学校という社会に従属する関係に陥りがちであるとする。山口(2016)や森下(2016)は、受入先の学校と送り出す大学側の連携が求められるにも関わらず、学校インターンシップに対しては、学校現場の側では、労働力が加わるという受入先の学校に生じる誤った期待あるいは「お客様」として観察させるだけに終わること、また大学の側では、学生が体験を通して自動的に学習するという神話が存在すると指摘する。原(2016)は、長期間にわたる現場体験によって学生に大きな負担がかかること、また専門的知識を持たない学生が現場に関わることの危うさをあげている。益川・長谷川・森下(2016)は、学生が活動の最後まで学級内での自分の役割を理解できなかったり、やりがいを感じられず活動への意欲を失ってしまったりすること、また学生の振り返りに対するインターンシップ先の教員の関わりが

少ないことをあげている。

こうした課題を克服するために、高木(2016)は、大学と学校との間の緊張関係や葛藤に学びの機会を見出し、境界領域的な関係を構築する必要があると主張する。また溝上(2016)は、学生個人に対して、学問知と実践知、学校文化と自らの価値観など相対立した二つ以上の自己や世界の存在から、新たな枠組みを積極的に受け入れ、創り出す態度を求めている。アメリカの大学における教員養成の事例を踏まえ、佐藤(2016)は学校インターンシップのオリエンテーションとフォローアップを含めた組織的な取り組みとする必要性を訴え、理論の教授にとどまらず、麻生(2016)および田島(2016)と同じく、学生への学問知からの支援、省察を促す役割を大学教員が担うべきとしている。

学校インターンシップに関する大学等による実践研究は数多く見られるが、複数の大学によるものをまとめたものとして、国立大学の実践をまとめた日本教育大学協会(編)(2010)や、そのうち5大学の実践を検討した麻生(2016)、4大学の実践を検討した岡山大学教育学部教師教育開発センター(2016)によるものがある。私立大学教職課程における学校インターンシップを含めた現場体験活動については、単位認定の有無の側面から職員の意識を検討した朝日(2013)がある。

以上の先行研究はいずれも、教育実習と学校インターンシップの関係は踏まえてはいるものの、2019年に学校インターンシップが教育職員免許法施行規則によって法制化されることを踏まえてはいない。そこで本研究では改めて国立大学教育学部および私立大学教育学部における実践事例を一つずつ取り上げ、学校インターンシップの法制化を観点として検証し、2019年以降の日本の大学における教員養成の可能性と課題を検討したい。

4. 研究方法

①研究対象

日本における国立大学と私立大学の間には、補助金給付や教員に対する学生数、授業料などについて差異があることに加え、義務教育機関、特に小学校に対して圧倒的に国立大学が教員を輩出してきた経緯がある。その一方で少子化による教員採用数の減少を見込み、2017年8月に文部科学省は国立教育大学・学部の統廃合を進める意向を表明している。他方、教員採用数の増加と開放制により私立大学にも教職課程は幅広く設置されており、18歳人口の減少の中、大学の生き残りの観点から人気の高い教育学部は増加傾向にある。2019年度から実施される新教職課程を文部科学省から認定されるため、国公立に関わりなく、教員の確保やカリキュラムの改編準備が進められている。運営面で条件が異なるものの、教員採用試験合格率の高い国立大学と私立大学の事例を一つずつあげることは、い

ずれにも新教職課程編成のための手がかりを提供するものと考えられる。

②分析方法

学校インターンシップやそれに類する体験活動について、時期や単位等について整理し、学校インターンシップが教育実習の一部として単位化される場合を想定して、そのメリットおよびデメリットを検討する。

5. 事例研究

(1)国立和歌山大学教育学部

2015年の国立大学教員の卒業生に関する文部科学省の調査によれば、和歌山大学は教員就職率で1位となっている。卒業生から進学者を除いた集計でも全国4位と教員輩出の割合が高い。

教員養成におけるインターンシップは、①教育実践の場として、学校における授業をはじめとする教員の諸活動を実体験するもので、教育職員免許法(以下、教免法とする。)に規定されており、一部の例外を除き、教員養成の必修の単位として位置づけられているもの、すなわち従来から教育実習と呼ばれるものがある。②学校ボランティアや学習支援など多様な名称があるもので、教育現場での経験を積み重ねることをねらいとして、学生と学校ないし教育委員会と内容・期間等に関して個別に契約し、大学学部はその仲介を行うものがある。これは、教員免許取得に必須ではないが、近年一定の条件を備えた活動には大学の単位として認定されることが制度化された。以下では②を、学校インターンシップとする。

和歌山大学における教育実習は、原則的には取得予定教員免許の校種における「教育実習」が必修である。例えば、小学校及び中学校のいずれかの教科の2つの免許を取る場合には、それぞれの学生が主とする校種を3年次の9月に4週間、副とする校種を4年次の6月に2週間、それぞれ附属学校ないし協力校(公立の小・中学校ないし学生の出身学校)に「教育実習」が必修の単位として課される。

幼稚園と高等学校の教員免許に関しては、それぞれ小学校、中学校の教員免許を合わせて取得する場合が多く見られ、その場合にはいわゆる「隣接校種」における教育実習も認められている規定(教育職員免許法施行規則第6条第7項)により、和歌山大学では幼稚園と高等学校での教育実習は行わないのが通常である。

和歌山大学では、「教育実習入門Ⅰ」(標準履修1年次、1単位)、「教育実習入門Ⅱ」(標準履修2年次、1単位)、教育実習事前・事後指導(標準履修3年次、1単位)、「教育実習」(標準履修3年次、4単位)を課している。教育職員免許法施行規則(最終改正:2016年4月1日文部科学省令第23号)の第6条によれば、高等学校を除くいずれの校種も教育実習は5単位を課すことと規定している。このうち事前事後指導1単位分を含

むものと規定されている(同法第5条8項)。教育実習の期間は、2週間(土日を除く正味10日間)をもって2単位、3週間をもって4単位に認定される。

一方、教免法には規定されない学校におけるボランティアやインターンシップも教員養成に少なくない影響を与えている。前述の①教員免許取得にも②単位認定にも関わらないボランティアや賃金支給のある学習支援員など、以前にはなかった役割と身分の者が学校の教育実践に関与するようになってきている。そのうち学校インターンシップでは、主に大学生がその担い手として想定され、学校での活動を卒業単位として、一定の範囲で認められるようになった。国立大学の教員養成課程では、卒業要件が教員免許取得となっていることが多く、学生は免許法に規定されない単位を積極的に取得はしないので、実際の卒業に関わって学校インターンシップが取り沙汰されることはない。

学校インターンシップの内容は、当該学校と学生との間で取り決められることなので、これを大学の単位として認めることは、大学の単位認定権を逸脱している可能性がある。教育実習においても、実習校に実施内容をすべて任せきりの場合もあるので、同様の懸念はあるけれども、教育実習の内容には一定の共通認識がもたれている。教育実習の主な内容は、観察・参加・授業の試行・授業研究などであり、程度の差はあるにしても、定型・定式化されている。学校インターンシップでは、受け入れの学校と学生との相互のニーズや都合によって、特定の職務内容・活動に特化できることが特徴である。例えば、授業にTT(Teaching Assistant)として参加し、授業の一部を担当する、学級内の特別な配慮を要する子どもを担当し、個別の学習指導や教諭の授受内容を補足する、放課後の補習学習を指導する、教諭の校務のうち作業的な業務を代行・補助するなど多様な活動ができる。

こうした活動は、従来の教育実習においても可能であるけれども、受け入れ学校・教師と学生のニーズに合わせて活動内容が特化できる点では、学校インターンシップに有効性が認められる。学校インターンシップのこうした成果を大学学部も認めており、先述したように単位として認定している。和歌山大学では、2年次以上の学生を対象とし、大学の組織である教育・地域支援部門が選考・決定したインターンシップ先において、30時間の実習を1単位として最大4単位までを認定するものである。認定する単位の名称は「社会体験実習」である。「教育・地域支援部門」は、和歌山県内の公立小・中・高・特別支援学校の退職教員及び和歌山市教育委員会からの派遣職員によって構成され、インターンシップ先の学校と学生間のコーディネートを行っている。学校インターンシップの単位の認定は、学生からの報告書に基づいて、学部教務委員会の審査を経て、最終的には教授会によって承認される。

(2) 和歌山女学園大学教育学部

和歌山女学園大学教育学部は2007年に開設された。2015年卒業生の小中高等学校教員採用試験合格率は73.2%である(全国平均は小学校で24.1、中学校で13.5%)。

和歌山女学園大学教育学部における教育実習も、原則的には取得予定の教員免許の校種における「教育実習」の単位取得が必修である。例えば、保育・初等専修の学生が幼稚園教諭の免許を取得する場合、公私立幼稚園で3年次と4年次のそれぞれ2週間、また初等中等専修の学生が小学校教諭の免許を取得する場合、公立小学校または附属小学校で3年次または4年次に4週間の教育実習が必修となる。卒業と同時にもう一つの校種の免許を取得する場合、いわゆる「隣接校種」における教育実習も認められている規定(教育職員免許法施行規則第6条第7項)により、法的にはもう一つの校種における教育実習は行わなくともよい。しかし、保育・初等専修の学生が小学校で4週間、初等・中等教育専修の学生が中学校での3週間の教育実習を経験することが可能である。

教育実習に関する授業科目としては、「事前及び事後指導」(1単位)「教育実習」(4単位)「教育実習A」「教育実習B」(それぞれ2単位)が課されており、和歌山大学同様、教育職員免許法施行規則(最終改正:2016年4月1日文科科学省令第23号)の第6条によれば、高等学校を除くいずれの校種も教育実習は5単位を課することと規定している。このうち事前事後指導1単位分を含むものと規定されている(同法第5条8項)。教育実習の期間は、2週間(土日を除く正味10日間)をもって2単位、3週間をもって4単位に認定される。教育実習の内容は、和歌山大学と同様である。

教育職員免許法施行規則に規定された上述の単位の他に、学校等で子どもとのかかわる体験活動について単位を認定している。学校現場を観察し、その内容について検討する「ふれあい実習Ⅰ(観察)」(1年次1単位)、現場でのボランティア活動やプレ実習を行う「ふれあい実習Ⅱ(参加)」(1年次1単位)、例えば名古屋市教育委員会が主催する「なごや教職インターンシップ」や放課後の小学校児童にかかわる「トワイライトスクール」など、学生が主体的に参加した活動を単位として認定する「教育ボランティアⅠ」(1年次1単位)、「教育ボランティアⅡ」(2年次1単位)がある。学生の参加が多い「なごや教職インターンシップ」は、受け入れ先の学校と学生間のコーディネートを教育委員会が行い、活動の内容は受け入れ先のニーズに基づく。参加学生は本学の学生に限らず、週1回2時間以上、宿泊を伴う行事や交通費の必要な校外学習、平日に活動できることが求められており、大学の教職サポートルーム所属教員が支援している。1年間で30回以上、2年間で50回以上活動した場合、名古屋市教員採

用試験の1次試験に特例が適用される。それゆえ、この「なごや教職インターンシップ」については、進路を意識して3年次に参加する学生も多い。「教育ボランティアⅠ」「教育ボランティアⅡ」は、同一施設で30時間以上の活動に従事し、活動登録書、活動記録、最終レポートを提出することで1単位が認定される。

6. 考察

教免法に規定される教育実習は、実習生が教員の専門的職務内容を試行・模擬体験できることから、インターンシップの概念や制度が日本に広まる前から、キャリア教育や就職活動の一環としてインターンシップの本質的機能を担保していた。これを免許法では必修として、教員養成の基盤の一つとして位置付けてきたことは、教員の質を保証する仕組みとして、その意義が十分認められる。しかし、定型・定式化された教育実習に比べて、学校インターンシップは、より柔軟に活用できる。そのため学校や学生のニーズに応じて、体験できる活動が自由に設定できることが従来の教育実習の限界を乗り越える利点であり、これが学校インターンシップの存在意義として認められる。実習生として専門的な職務に対して試行・挑戦できる場として、学校インターンシップを教育実習と並存させることは、教員を志望する学生にとっては有意義である。

こうした効果の反面、問題点も指摘できる。教職員の配置は、財政的な理由によって抑制されている日本においては、長らく改善されない教育条件のひとつである。こうした状況が続く中で学校インターンシップは、不足するないしはより手厚く対応するために、正規の教職員を配置すべきところを学生のインターンに代替するということがしばしば起こる。人的教育条件の整備・拡充のために学校インターンシップを利用することは、財政的に厳しい教育現場の状況からすれば、対応の一つとされることも致し方ないともいえる。実際に、特別な教育的ニーズを要する児童・生徒の学習指導には、いわゆる県費負担の正規教員の他に、市町村単位の自治体が別の教育予算を立てて、これを担当する教員を採用する場合がある。より財政負担が少なくてすむ学校インターンシップに、この役割を期待することも当然である。

しかし、人的教育条件の不備を補填する役割で学校インターンシップを活用することは、教免法の趣旨を歪めることに繋がりがかねない。その専門性を担保し、教育水準を高く維持することが戦後の教員の在り方として自覚され、その趣旨が教免法に制度化された。高等教育を除くすべての学校階梯の教員に、学士の取得と教免法に規定される所定の単位取得を義務づけた教員養成制度は戦後わが国の優れたシステムである。学校インターンシップとして活動する多くの者が教育に関心をもち、教員を目指す者といっても、教員免許を

未取得の者が教育に従事することは、教育の質及び教員の専門性を担保する教員養成制度の原則を逸脱することになる。先述した特別な教育的ニーズを必要とする児童・生徒への対応を実現できる場合においても、子どもの立場からすれば、教員免許未取得者による指導は適切な教育を受ける権利を奪われていると見なせる。

以上のように、学校インターンシップは、功罪両側面を兼ね備えており、教育実習と関連を図りながら、今後の展開については注視していく必要がある。

上述したように、2019年から実施される新教職課程においては、学校インターンシップによって教育実習5単位分のうち2単位分を代替することが可能となる。そのことは上述の学校インターンシップのメリットを直接損なうものではないと考えられる。学校インターンシップは、受け入れ先のニーズに基づく多様で柔軟な活動であるため、学生にとっては早くから学校現場を経験でき、教育実習を補完するものであり、受け入れ先の学校にとっては多忙化した学校現場のニーズに応える学生による活動であるともいえ、さらに教員養成の側面から見れば、学習指導に留まらない教員の職務を前もって経験できる、いわば現職研修を前倒しした活動だといえる。加えて大学と受け入れ先にとって、学生や学生の活動を介して、理論と実践の相互交流が可能または活発になる場であろう。

しかし法制化する以上、教育実習2単位分に相当する活動が学生に保障されねばならない。これにより、学校インターンシップの活動の柔軟性が損なわれる恐れは否定できない。30時間の活動に1単位とすると、60時間2単位分を学校インターンシップで教育実習に代替できるが、例えば椋山女学園大学での「教育ボランティア」における「教職インターンシップ」では週1日、少なくとも半日の活動を15週に渡って行う必要があり、受け入れ先および学生の負荷が懸念される。他方で単位にかかわらず活動する場合も考えられ、大学側も受け入れ側も、単位認定の有無の区別が求められよう。すなわちどの活動をもって単位認定するか、一定の活動内容の定型化が進み、活動の柔軟性が損なわれる可能性がある。このことは受け入れ先のニーズに応えるサービス・ラーニングの性質を失うことにつながる。

加えて、教育実習を代替する活動、正課のfield studyと位置づけられることによって、「学校インターンシップ」を履修する学生が増加し、それにより大学の学生への省察の支援が不十分なものになる可能性、免許状を有し専門性が担保された教員でない学生が、安易に子どもとかかわることの影響が懸念される。

中央教育審議会(2015)の答申では、モデル図として4年次の教育実習の前に学校インターンシップを位置づけているが、教職課程の正課単位として認定される

以上、学校インターンシップと教育実習の関係、学校インターンシップと他の教職課程の授業科目との関連性を、各養成校で明示する必要がある。例えば、椋山女学園大学では「教育ボランティアⅠ」「教育ボランティアⅡ」は教育実習の前の1, 2年次に位置づけられており、中央教育審議会の答申のなかでモデル図に4年次の教育実習の前に学校インターンシップを位置づけているのと同様、実習前の活動として設定されている。他方、和歌山大学では、2年次以上の活動を単位認定している。教育実習に比して活動範囲が広く柔軟性が高い学校インターンシップであるが、椋山女学園大学のように教育実習をfield studyの最終段階とするのか、教育実習での学びをさらに学校インターンシップで展開させていくのか、各大学の教職課程におけるfield studyの系統性ならびに座学との関連性を明示する必要がある。

2019年から実施の新教職課程では、制度上、従来の教育実習に加え、学生が学校現場に入って学ぶfield studyの機会が「学校インターンシップ」として教員養成の課程において、法的に位置づけられた。「学校インターンシップ」は、内容・期間・方法が柔軟であるため、従来の教育実習の枠組みでは不可能であった活動や活動形態が可能となった。それゆえ、教育実習と補完できる関係にある。

「学校インターンシップ」により教育実習の2単位分を代替する場合、教育実習のみ、インターンシップのみでは教員養成課程におけるfield studyは完了しないという点で、両方の良さを担保できる。しかし、「学校インターンシップ」は柔軟で多様な活動であるため、単位認定するものの、それに価する活動となるかは受け入れ先に依拠する。法制化され、参加者が増加することによって、教育実習のように定型化する可能性も否めない。

これに関連して、受け入れ先が本来担保すべき人材(教員、スクールカウンセラー等)の代わりに、専門性を伴わないものの子どもたちが親しみやすい大学生に安易にその役割を担わせているケースは、問題を孕む。これにより、教育職員免許制度によって担保されている教員の専門性が損なわれる危険性があると言える。

カリキュラムとして見た場合、教職課程は従来、座学(理論)と実習(実践)という二本立てで構成されており、field studyを教育実習のみで行っていた。教育実習は座学で学んだことを実践で発揮する場である。しかし「学校インターンシップ」と「教育実習」さらに座学との関連性を踏まえ、系統性を明示したカリキュラム構成にする必要がある。

おわりに

我が国の教育実習は東アジア諸国と比して短いものであったが、「学校インターンシップ」により現場体験

活動を長期化することは、教職志望の学生の教育実習に臨むハードルを下げ、また幅広い教員の職務を体験する好機であると言える。しかし一方で教育実習の代替として法制化することにより、「学校インターンシップ」のメリットである多様性や柔軟性が損なわれる可能性を否定できない。こうした点を踏まえて、専門性を担保する教員養成を行うことが日本の大学には現在求められている。

参考・引用文献

朝日素明(2013)「学校現場体験活動に対する大学の取り組みと職員の意識—単位認定を軸とした全私教協調査のクロス分析—」『摂南大学教育学研究 9』pp. 9-23。

有元典文(2016)「学校インターンシップ受け入れ学校・大学および地域の変化：学校インターンシップにおいて学習する(べきな)のは誰か」田島充士・中村直人・溝上慎一・森下覚(編著)『学校インターンシップの科学：大学の学びと現場の実践をつなぐ教育』ナカニシヤ出版所収。

麻生良太(2016)「日本における学校インターンシップの展開：教員に求められる資質能力を高めるための具体的な取り組みから」前掲『学校インターンシップの科学』所収。

中央教育審議会(2015)「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」URL：http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf(2017年12月18日閲覧)

原清治「学校インターンシップ参加学生のキャリア意識の育成：学校現場体験の「効果」と「意義」をめぐって」前掲『学校インターンシップの科学』所収。

香川秀太(2016)「『創造的評価』の重要性：非公式な学生コミュニティがインターンシップを変える」前掲『学校インターンシップの科学』所収。

加藤敏明(2016)「産学連携教育からみた大学の教育改革：改革の脇役から主役へ」前掲『学校インターンシップの科学』所収。

益川弘如・長谷川哲也・望月耕太「学生の学校インターンシップ経験を活かした授業・演習：新たな学びの実現に応える教員養成大学・教職大学院の構築」前掲『学校インターンシップの科学』所収。

溝上慎一(2016)「自己論：内的他者との共創的越境を通じた成長」前掲『学校インターンシップの科学』所収。

古閑博美(2001)「日本におけるインターンシップ制度」古閑博美(編著)『インターンシップ—職業教育の理論と実践』学文社所収。

森下覚(2016)「教育臨床に関わる力の成長：ハイブリッドな集合体としての教育臨床の成長」前掲『学校インターンシップの科学』所収。

日本教育大学協会(編)(2010)『「教育支援人材」育成ハンドブック』書肆クラリテ。

岡山大学教育学部教師教育開発センター(2016)『文部科学省委託事業 総合的な教師力向上のための調査研究事業(教育課題に対応するための教員養成カリキュラム開発) 長期学校インターンシップの効果と課題に関する調査研究報告書』URL：http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/08/22/1375878_02.pdf(2017年12月18日閲覧)。

佐藤仁(2016)「アメリカにおける学校インターンシップの展

開：教員養成における「現場体験」の意義を探る」前掲『学校インターンシップの科学』所収。

田島充士(2016)「ヴィゴツキー理論：共創的越境を実現するプロセスとしての発達」前掲『学校インターンシップの科学』所収。

相山女学園大学教育学部(2017) 2017 *Syllabus* 非公刊。

田島充士・中村直人・溝上慎一・森下覚(2016)「学問治と実践知との往還を通じた共創的越境の実現とは：学校インターンシップの未来へ」前掲『学校インターンシップの科学：大学の学びと現場の実践をつなぐ教育』所収。

高木光太郎(2016)「正統的周辺参加論：共変移および複数アイデンティティを視野に入れて」前掲『学校インターンシップの科学』所収。

森下覚(2015)「大学と教育委員会による学校インターンシップの構築と変遷」『大分大学教育福祉学部研究紀要第37号第2

巻』。

田中宣英(2007)「インターンシップはどのように始まったのか」、高良(こうら)和武(監修)田中宣英・石田宏之・太田和夫・古閑博美(編著)『インターンシップとキャリア産学連携教育の実証的研究』学文社所収。

山口美和(2016)「省察的实践論：ショーン理論からみた臨床の治と共創的越境」前掲『学校インターンシップの科学』所収。

油布佐和子(2013)「教師教育の課題－「実践的指導力」の養成の予想される帰結と大学の役割－」『教育学研究第80巻第4号』所収。

付記

本稿はThe 13th AASVET Annual Conference(2017年10月23日、ソウル)にて発表予定であったFull Paperを邦訳・修正したものである。

